

Feltes, Torsten; Salomon, David

Zur Kritik der empirischen Grundlagen gegenwärtiger Schulleistungsstudien

Dust, Martin [Hrsg.]; Mierendorff, Johanna [Hrsg.]: "Der vermessene Mensch". Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt, Main : Lang 2010, S. 141-156. - (Jahrbuch für Pädagogik; 2010)



Quellenangabe/ Reference:

Feltes, Torsten; Salomon, David: Zur Kritik der empirischen Grundlagen gegenwärtiger Schulleistungsstudien - In: Dust, Martin [Hrsg.]; Mierendorff, Johanna [Hrsg.]: "Der vermessene Mensch". Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt, Main : Lang 2010, S. 141-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128184 - DOI: 10.25656/01:12818

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128184>

<https://doi.org/10.25656/01:12818>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

JAHRBUCH^{für} **PÄDAGOGIK** **2010**

„Der vermessene Mensch“

Ein kritischer Blick
auf Messbarkeit, Normierung
und Standardisierung



PETER LANG

Jahrbuch für Pädagogik 2010
„Der vermessene Mensch“

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK

Begründet von:

Kurt Beutler, Ulla Bracht, Hans-Jochen Gamm,
Klaus Himmelstein, Wolfgang Keim, Gernot Koneffke,
Karl Christoph Lingelbach, Gerd Radde,
Ulrich Wiegmann, Hasko Zimmer

HerausgeberInnen:

Armin Bernhard (Essen-Duisburg),
Martin Dust (Saarbrücken),
Sven Kluge (Essen-Duisburg),
Ingrid Lohmann (Hamburg),
Andreas Merkens (Hamburg),
Johanna Mierendorff (Halle-Wittenberg),
Gerd Steffens (Kassel),
Edgar Weiß (Siegen)



PETER LANG

Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

JAHRBUCH FÜR PÄDAGOGIK 2010

„Der vermessene Mensch“

Ein kritischer Blick
auf Messbarkeit, Normierung
und Standardisierung

Redaktion:
Martin Dust und Johanna Mierendorff



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

E-ISBN 978-3-653-05149-0 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-05149-0

ISSN 0941-1461

ISBN 978-3-631-61403-7

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2010

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Zur Kritik der empirischen Grundlagen gegenwärtiger Schulleistungsstudien

Die Existenz der Schule als Institution, die die Integration der nachwachsenden Generationen in den Funktionszusammenhang der Gesellschaft verbürgt, scheint selbstverständlich (vgl. Dammer 2008). Doch nicht nur die Integrationsleistung der Schule zehrt vom Schein des Selbstverständlichen. Auch dass die Heranwachsenden sich aktiv die (soziale) Welt erschließen, indem sie beständig danach streben, ihre Handlungsmöglichkeiten (in ihr) zu erweitern, gilt gemeinhin als gesicherte Voraussetzung schulischen Lernens und nicht als Problematik, der sich Schule und Gesellschaft stets aufs Neue zu stellen haben. Die Kontrolle des Lernerfolgs ihrer Absolventen, die die Schule traditionell ausübt, wird daher auch weniger als Überprüfung ihrer Integrationsfunktion verstanden, d. h. als Überprüfung, inwiefern die Heranwachsenden überhaupt irgendeinen adäquaten Platz in der Gesellschaft finden *können*, sondern die ausgeübte Kontrolle gilt vielmehr als Leistung, den Absolventen einen ihren individuellen Fähigkeiten entsprechenden Platz im (hierarchischen) Strukturzusammenhang der Gesellschaft tatsächlich zuzuweisen. Die allgemeine Befähigung der Schulabgänger zur regelhaften Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ist dafür die stillschweigend übergangene Voraussetzung, eine missglückte gesellschaftliche Integration der Individuen schien bisher weitgehend ausgeschlossen. Mit der Diskussion um die empirische Bildungsforschung à la PISA und um die Einführung von Bildungsstandards wird Schule erstmals auch als Sphäre sozialer Desintegration wahrgenommen. Dieser Wandel im Verständnis der Wirkungsweise der Schule verweist auf gravierende Veränderungen im Strukturzusammenhang der Gesellschaft. Wenn bestehende gesellschaftliche Strukturen sich zunehmend als dysfunktional für die gesetzten gesellschaftlichen Zwecke erweisen, dann kann die Integrationsfunktion der Schule nicht länger in der Ermöglichung der bloßen Reproduktion dieser Strukturen bestehen. Von daher gewinnt das abstrakt Allgemeine der Bildung, die Methodik des Lernens, den Vorrang vor dem Besonderen arbeitsteilig-instrumentellen Wissens; Spezialisierung ist fragwürdig geworden. Es sind die Forschungsprogramme der empirische Bildungsforschung, die unter den Bedingungen eines beschleunigten gesellschaftlichen Wandels Aufschluss darüber versprechen, in welchem Maße und auf welche Weise Schulen oder Schulsysteme die gesellschaftliche Integration der Heranwachsenden gewährleisten können. Im Folgen-

den wird deshalb erörtert, ob bzw. inwiefern die empirische Bildungsforschung ihrer eigenen Aufgabe gerecht werden kann.

1. Empirische Bildungsforschung und der Begriff der Kompetenz

„Bildung“ ist für die empirische Bildungsforschung ein Gegenstand, dessen Vorhandensein durch Wissenschaft nachgewiesen werden soll. Dabei geht es nicht dichotom um vorhanden oder nicht vorhanden, sondern „Bildung“ soll auch mehr oder weniger vorhanden sein können. Die Bildungsforschung hat daher zu bestimmen, in welcher Quantität „Bildung“ jeweils vorliegt. Durch diese Voraussetzung erscheint „Bildung“ an und für sich als ein Zählbares. Zu diesem Zählbaren muss der Untersuchungsgegenstand „Bildung“ jedoch erst gemacht werden. Denn einen den Sinnen unmittelbar gegebenen Gegenstand „Bildung“ gibt es nicht. „Bildung“ kann deshalb nur als Eigenschaft von etwas aufgefasst werden, dem sinnlich-unmittelbare Gegenständlichkeit zukommt. Träger der Eigenschaft „Bildung“ sind daher die Absolventen der Bildungsinstitutionen, deren psychische Dispositionen als mehr oder weniger gebildet charakterisiert werden können müssen. Um aus der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen – hier den psychischen Dispositionen und Besonderheiten – etwas Systematisches entnehmen zu können, muss vorher kategorial bestimmt sein, welche verschiedenen Ausprägungen der die Forschung interessierenden Eigenschaft insgesamt vorgefunden werden können; das empirisch ermittelte Wirkliche muss mit einem theoretisch bestimmten Möglichen vergleichbar gemacht worden sein. Die kategorialen Bestimmungen des vorfindbaren Möglichen sind für die Bildungsforschung die verschiedenen Ausprägungen von Wissen und Können. Wissen und Können als theoretische und praktische Momente angeeigneter Fähigkeiten werden von der Bildungsforschung im Terminus der Kompetenz zusammengefasst. Um Kompetenzen messen zu können, muss ihre innere Struktur jeweils als Hierarchie, als stufenweiser Aufstieg vom Einfachen zum Komplizierten bestimmt sein. Werden dann jeder Kompetenz bestimmte Testaufgaben zugeordnet, die innerhalb des jeweiligen Kompetenzbereichs wiederum den einzelnen Kompetenzstufen zugewiesen werden, dann ist damit ein Maßstab für die Messung von Kompetenzen gegeben. Erst die Existenz eines solchen Maßstabs konstituiert – als Menge aller Kompetenzbestimmungen – den Untersuchungsgegenstand „Bildung“.

Die Schulleistungsstudien der letzten Jahre (TIMSS, PISA, IGLU, DESI u. a.) haben dazu beigetragen den Begriff der Kompetenz¹ zu popularisieren, er wird zunehmend zum Leitbegriff von schulischer, akademischer und außerschulischer Bildungsarbeit. „Kompetenzorientierung“ ist zum omnipräsenten Schlagwort geworden und verbindet sich nicht selten mit regelrechten Heilsversprechen:

Es scheint mitunter, als erhoffe man sich von ihr den Ausweg aus der gegenwärtigen „Bildungsmisere“ und als könne sie Debatten um Schulstrukturen ersetzen. Im Kontext von Bildungsstandarddiskursen und Leistungsvergleichen tritt „Kompetenz“ an die Stelle von „Lernzielen“ und „Qualifikationen“, mitunter sogar an die Stelle von „Bildung“. Sowohl in der allgemeinen als auch in den Fachdidaktiken mangelt es nicht an begrifflichen Bestimmungsversuchen und Kompetenzstrukturmodellen. Die Einigkeit in der Verwendung des Begriffs sollte indes nicht dazu führen, vorschnell einen Konsens zwischen Bildungsforschern, Bildungstheoretikern und Didaktikern zu vermuten. Bei genauerer Betrachtung wird vielmehr offenbar, dass der Begriff höchst unterschiedliche Ansprüche bezeichnet. Während für empirische Bildungsforscher wie Eckhard Klieme die Frage nach der Messbarkeit von Kompetenzen im Zentrum steht, versprechen sich Bildungstheoretiker wie Dietrich Benner vom Kompetenzbegriff einen Beitrag zu einer klareren Bestimmung normativer Anforderungen an Lehr-Lern-Prozesse. Verfolgt man zunächst die Traditionen des Begriffs und versucht anschließend die divergierenden Ansprüche an ihn im „soziologischen Raum“ des gegenwärtigen Kapitalismus zu rekonstruieren, erscheint der Kompetenzbegriff im Bildungskontext als ein Konstrukt voller (gesellschaftlich notwendiger) Ambivalenzen. An ihnen freilich kann zugleich die Kritik der auf psychometrische Verfahren gestützten Grundlagen empirischer Schulleistungstudien ansetzen.

2. Traditionen und Dimensionen: Der soziologische Raum des Kompetenzbegriffs

In einem Beitrag in der „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft“ benennen Eckhard Klieme und Johannes Hartig drei voneinander unabhängige sozialwissenschaftliche „Wurzeln“ des Kompetenzbegriffs: „Die Soziologie Max Webers, die Linguistik Noam Chomskys und die pragmatisch-funktionale Tradition in der amerikanischen Psychologie, die ab Ende der 1950er-Jahre menschliches Handeln jenseits der Kategorien von Behaviorismus und psychometrischer Intelligenzforschung verstehen wollte“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 14). Wie Klieme und Hartig hervorheben, spiegeln sich in den drei vorgestellten Konzeptionen unterschiedliche Akzentuierungen des Begriffs, der klassischerweise sowohl die Fähigkeit und die Bereitschaft bezeichnet, etwas zu tun, als auch die Zuständigkeit für ein bestimmtes Aufgabenfeld und die Verfügungsgewalt über die zur Erfüllung der Aufgaben erforderlichen Mittel: „Während in der weberschen Theorie der Herrschaft, etwa in der Beschreibung von bürokratischen Organisationsformen, Kompetenz im Sinne von Zuständigkeit und Verfügung über Zwangsmittel verwendet wird, geht es in der linguistischen und der psychologischen Tradition

um Kompetenz im Sinne von Fähigkeit und Bereitschaft“ (ebd., S. 14). Im Folgenden konzentrieren sich Klieme und Hartig insbesondere auf die linguistische und psychologische Tradition – wohl auch deshalb, weil sie deren theoretische Akzentuierung des Kompetenzbegriffs für relevanter im Hinblick auf die pädagogische Diskussion erachten als die webersche Herrschaftssoziologie.

Die linguistische Theorie Chomskys ist fraglos von herausragender Bedeutung für jede Bestimmung des Kompetenzbegriffs, die den Zusammenhang von Fähigkeit und situativer „Anwendung“ fassen will. Chomsky hatte zur Bestimmung dieses Verhältnisses bereits 1957 das Begriffspaar Kompetenz und Performanz in die Debatte eingebracht: „Wir machen somit einen grundlegenden Unterschied zwischen *Sprachkompetenz* (*competence*; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und *Sprachverwendung* (*performance*; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen) [...] Die Grammatik einer Sprache versteht sich als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers. Weiter, wenn die Grammatik durchweg explizit ist, wenn sie – mit anderen Worten – nicht auf die Intelligenz des Lesers baut, sondern wenn sie gerade eine explizite Analyse dessen liefert, was dieser von sich aus zum Verstehen der Grammatik beiträgt, dann können wir sie (mit einer gewissen Redundanz) eine generative Grammatik nennen“ (Chomsky 1969, S. 14f.). Chomskys Modell einer generativen Grammatik², das nicht sosehr von strukturalen Zusammenhängen einer Sprache ausgeht, sondern von einer Sprachkompetenz, als Bedingung der Möglichkeit jener performativen Leistungen, als die Sprache uns begegnet, enthält bereits die Bestimmungen des Kompetenzbegriffs, die in der Bildungsdebatte als situative Anwendung (Performanz) von erlernten Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenz) gefasst werden. Chomskys Modell untersucht allerdings – in diesem Sinne dem Kantschen Begriff des Transzendentalen folgend – *die Bedingungen der Möglichkeit* des Generierens von Sätzen in der Primärsprache und ist somit auf Kommunikation schlechthin gerichtet. Indem der *Spracherwerb* der Primärsprache als selbstverständlich für die Herausbildung sozialer Kontaktaufnahme vorausgesetzt wird, enthält das Modell bestenfalls eine implizite oder passive „Didaktik“: Es fragt nicht nach Methoden und Wegen der „Vermittlung“ von Kompetenzen, die sich in einer antizipierten, künftigen Performanz bewähren sollen, sondern geht von der lebensweltlichen Erfahrung bestehender (performativer) kommunikativer Interaktionen aus und rekonstruiert Kompetenzen, die längst erworben sind. Ganz in diesem Sinne schreiben auch Klieme und Hartig: „Die Frage nach der Messung von je individuellen Kompetenzausprägungen hat bei Chomsky eigentlich keinen Sinn. Ihm geht es darum, die allen Menschen gemeinsame kognitive Basis des sprachlichen Handelns zu verstehen. Unterschiedlich ausgeprägt ist in diesem Sinne nur die Performanz, also die jeweilige Realisierung der Kompetenz, die von personalen und situativen Faktoren beeinflusst

werden kann und theoretisch nicht weiter interessiert. [...] Generative Modelle der Kompetenz und ihrer Entwicklung werden in der Regel nicht durch quantitative Messungen, sondern im weitesten Sinne rekonstruktiv begründet“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 15). Dies gilt fraglos auch für alle in einer transzendentalphilosophischen Tradition formulierten Modelle „kommunikativen Handelns“, die, wie Hartig und Klieme hervorheben, insbesondere von Jürgen Habermas und seinen Nachfolgern ausgearbeitet wurden. In solchen Theorien werde „das Konzept der sprachlichen Kompetenz sensu Chomsky wesentlich verallgemeinert zur kommunikativen Kompetenz als Inbegriff der sozial-kognitiven Regeln und Strukturen, die es Individuen ermöglichen, kommunikative Situationen zu generieren“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 15).

Gerade in der Frage der Messbarkeit unterscheiden sich kommunikationstheoretische Modellierungen des Kompetenzbegriffs von solchen der funktional-pragmatischen Psychologie: „In der funktional-psychologischen Sichtweise interessiert gerade nicht, das generative situationsunabhängige kognitive System, sondern die Fähigkeit einer Person, situativ geprägte Anforderungen zu bewältigen. Als ‚Kompetenz‘ wird hier, um es holzschnittartig zu formulieren, gerade das verstanden, was bei Chomsky und seinen Nachfolgern ‚Performanz‘ ist“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 16). Wie Klieme und Hartig zu Recht einräumen ist diese Beschreibung tatsächlich etwas holzschnittartig, geht es doch auch in einer „funktional-psychologischen Sichtweise“ um *Dispositionen* und *Fähigkeiten*. Entscheidend ist freilich, dass hier – anders als in der Fragestellung Chomskys – der hauptsächliche Akzent auf die Situation und das Verhalten in ihr gelegt wird. Die Kompetenzdiagnostik beerbt folglich in gewisser Weise den Intelligenztest, spezifiziert seine Verfahren jedoch, indem sie „Konzepte und Erhebungsverfahren“ entwickelt, „welche der Situierung und Kontextabhängigkeit des menschlichen Handelns Rechnung tragen“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 16). Da es dieser psychologischen – wie auch einer didaktischen und pädagogischen – Perspektive um andere Kompetenzen geht als die grundlegende Sprachfähigkeit, wird der Unterschied zwischen ihr und der chomskyschen zunächst als ein Unterschied der Argumentationsebene ersichtlich. Chomskys generative Grammatik und die an sie anschließenden Kommunikationstheorien untersuchen eine basale Grundkompetenz, die allen kommunizierenden Menschen gemein sein muss, damit Verständigung – und somit auch andere Kompetenzbereiche – überhaupt erst thematisierbar werden. Klieme und Hartig unterschlagen, dass insbesondere die sozialphilosophische Fortentwicklung des Chomsky-Modells in ihrer Frage nach dem Generieren kommunikativer *Situationen*, gleichzeitig zurückverweisen auf die herrschaftstheoretische Frage nach Zuständigkeiten und der Verfügung über (diskursive) Gewaltmittel. Wenn zutreffend ist, dass – wie in einer funktional-pragmatischen Psychologie gefasst – Kompetenzen „erlernbare kontextspezifische

Leistungsdispositionen“ sind, „die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/ Hartig 2008, S. 17), so wird als gleichermaßen bildungstheoretische wie herrschaftssoziologische Grundfrage gelten müssen: Wer entscheidet über die Domäne?

Es ist diese Frage, die Klieme und Hartig konsequent ausblenden. Dass gerade hier der Grund für die Anschlussfähigkeit von Kompetenzkonzeptionen an heteronom bestimmte Zwecke und die Ökonomisierung von Bildungsprozessen liegt, wird indes deutlich, wenn Klieme, Hartig u. a. an anderer Stelle auf die sozialen Rahmenbedingungen der von ihnen empfohlenen Kompetenzorientierung eingehen: „Infolge der zunehmenden Wissensintensität in vielen Arbeits- und Lebensbereichen und der Globalisierung von Arbeits- und Bildungsmärkten wird die Frage nach der Produktivität des Bildungswesens zu einer gesellschaftlichen Kernfrage. Von der Bildungsforschung wird erwartet, dass sie diese Produktivität messbar macht, Erklärungsmodelle für Verlauf, Effektivität und Effizienz von Bildungsprozessen bereitstellt und Interventionsstrategien wissenschaftlich untersucht. Diese Anforderungen wachsen in dem Maße, in dem das Bildungswesen selbst zum Gegenstand internationalen Wettbewerbs wird, beispielsweise durch die Vergleichsstudien der OECD zu life skills von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit (PISA) oder durch einheitliche Regelungen von Studienzulassung, Studienverlauf und Zertifizierung im Rahmen des Bologna-Prozesses. Um zu beschreiben, inwieweit Individuen den Anforderungen in verschiedenen Kontexten gewachsen sind, wird häufig der Begriff der *Kompetenz* verwendet. Über Kompetenzen in einem bestimmten Bereich zu verfügen, bedeutet in diesem Bereich erfolgreich handeln zu können; Inkompetenz heißt, den Anforderungen in einem Bereich nicht gewachsen zu sein“ (Klieme u. a. 2007, S. 5). Ein auf Messbarkeit angelegter Kompetenzbegriff droht somit zum technokratischen Modell zu verkommen, das – unabhängig von Fragen nach Persönlichkeitsentfaltung und Emanzipation – der „Globalisierung“ die Fähigkeiten und Fertigkeiten zu geben verspricht, die ökonomische Verwertungslogik verlangt.

Präzise beschreibt Julika Bürgin diese Tendenz, wenn sie kritisch anmerkt: „Wir müssen bereit sein, lebenslang zu lernen und bereits Gelerntes wieder zu verwerfen. Wir müssen all das nicht nur einfach tun, sondern unser Lernen auch erfolgreich selbst steuern, was nebenbei mitzulernen ist“ (Bürgin 2006, S. 36). Eine so verstandene Kompetenzorientierung – in der Tradition einer nicht an gesellschafts- und kommunikationstheoretische Theorien rückgekoppelten Psychologie – wäre tatsächlich nichts anderes als die Erziehung des sich selbst disziplinierenden „Arbeitskraftunternehmers“. Hier würde perpetuiert und verschärft, was Michel Foucault bereits in Überwachen und Strafen ausführt: Die „Schule [wird] zu einem pausenlos funktionierenden Prüfungsapparat, der den gesamten Unterricht begleitet. Es geht immer weniger um jene Wettkämpfe, in denen die

Schüler ihre Kräfte maßen, und immer mehr um einen ständigen Vergleich zwischen dem Einzelnen und allen anderen, der zugleich Messung und Sanktion ist. [...] Die Prüfung begnügt sich nicht damit, eine Lehrzeit abzuschließen; vielmehr ist sie eines von deren ständigen Elementen und begleitet sie in einem dauernd wiederholten Machtritual. Und vor allem gestattet das Examen dem Lehrer, der sein Wissen weitergibt, seinerseits über den Schülern ein ganzes Feld von Erkenntnissen aufzubauen. Während in der Zunfttradition die Prüfung eine Lehrzeit beendete und eine erworbene Fertigkeit bestätigte – das ‚Meisterstück‘ bezeugte eine bereits vollzogene Wissensübertragung – ist die Prüfung in der Schule ein tatsächlicher und beständiger Austausch zwischen dem einen und dem andern Wissen: sie bestätigt den Übergang der Erkenntnisse vom Lehrer an den Schüler und gleichzeitig erhebt sie am Schüler ein Wissen, das für den Lehrer bestimmt und ihm vorbehalten ist. Die Schule wird zum Ort, an dem die Pädagogik erarbeitet wird. [...] Die Prüfung ist ein Mechanismus, der eine bestimmte Form der Machtausübung mit einem bestimmten Typ der Wissensformierung kombiniert“ (Foucault 1994, S. 240 f.). Entscheidend ist, dass der Prüfling keinerlei Einfluss auf den Prüfungsgegenstand hat. Wo quantitative Messverfahren über die Kompetenz oder Inkompetenz eines „Delinquenten“ entscheiden, die Domänen bereits unverrückbar feststehen und Wissen an ihm erhoben, statt diskursiv mit ihm entwickelt wird, wird die Rede über „Disposition“ zum Herrschaftsinstrument, das Autonomie beschneidet, statt Mündigkeit zu fordern.³

Ist damit der Kompetenzbegriff für emanzipatorische Bildungsprozesse erledigt? Dies zu bejahen hieße, das Kind mit dem Bade ausschütten. In Anknüpfung an die zuvor rekonstruierte gesellschafts- und kommunikationstheoretische Perspektive lässt sich auch eine bildungstheoretische und normative Theorie der Kompetenzorientierung formulieren, die sich in Ansätzen bei Dietrich Benner findet: In „Urteils“- und „Partizipationskompetenz“ macht er „allgemeine, domänenspezifisch auszulegende Teilkompetenzen“ aus: „Die Fähigkeit, die es quer zu allen Domänen schulischen Unterrichts mit Bezug auf die Trias von Unterricht, Wissen und Kompetenz bei der Entwicklung von Bildungsstandards zu stärken gilt, sind Urteils-/ Deutungs-/ Interpretationskompetenz sowie Partizipationskompetenz. Sie setzen bereits erworbene lebensweltliche Erfahrungen und alltägliche Formen des zwischenmenschlichen Umgangs voraus und sind daran zurückgebunden, dass die ihnen vorausgehenden Horizonte von Erfahrung und Umgang verlassen und Formen der Rückkehr in diese parallel kultiviert werden. Urteilskompetenz meint dabei die Fähigkeit, alltägliche Welterfahrungen mit Hilfe von im Unterricht erworbenem Wissen klären und interpretieren zu können, Partizipationskompetenz die Fähigkeit solche Deutungen in außerunterrichtliche Diskurse und Verständigungsprozesse einbringen zu können“ (Benner 2007, S. 135).⁴ Ein solches Verständnis von Kompetenzorientierung – neben Deutungs-

und Partizipationskompetenz könnte noch der in Konzepten des „globalen Lernens“ geprägte Begriff der Gestaltungskompetenz (vgl. etwa Reiß/ Overwien 2010, S. 212) ergänzt werden – wäre offen für die Debatte um die richtige Fassung der „Domänen“ selbst und würde den Lernenden als soziales Subjekt ernst nehmen. Die Frage nach der quantitativen Messbarkeit würde – zugunsten qualitativer und hermeneutischer Formen der „Diagnose“ – sekundär, wenn nicht gar unerheblich und als Herrschaftskonstrukt durchschaubar werden. Der Zusammenhang von Messung und Herrschaft soll im Folgenden vertieft werden, indem die Messverfahren selbst diskutiert werden.

3. Kompetenzen und Kompetenzstufen als Maßstab der Vermessung

Sollen Kompetenzen als „kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen“ (vgl. Klieme u. a. 2007, S. 7) gemessen werden, dann müssen sie in ihrem internen und externen Bedingungsgefüge ausgewiesen sein. Das externe Bedingungsgefüge, das die Kausalbeziehungen zwischen den verschiedenen Kompetenzen bestimmt, wird von der empirischen Bildungsforschung als Kompetenzmodell bezeichnet und dessen Konstruktion als problematisch zugegeben. Das interne Bedingungsgefüge sind die Kompetenzstufen. Deren Konstruktion ist die Mindestvoraussetzung für die Durchführung von Studien wie TIMSS oder PISA. Erst die Hierarchie der Kompetenzstufen, die als Standardmenge⁵ fungiert, ermöglicht, worauf es der Bildungsforschung von Anfang an ankommt: empirische Daten als Meßdaten auszuweisen.⁶ Die empirischen Daten werden zueinander in ein einheitliches qualitatives und daher in seinen Unterschieden nur noch quantitatives Verhältnis gesetzt, indem von den Besonderheiten der Testaufgaben und den Besonderheiten der Performanz der Testpersonen abstrahiert wird. Von der angeleiteten Performanz der Testteilnehmer in einem Abstraktionsprozess auf zuvor erworbene Kompetenzen zurückzuschließen, das ist das Prinzip, dem das für die Testkonstruktion von PISA verwendete Rasch-Modell folgt:

„Es wird angenommen, daß *eine* (= eindimensionale) *latente* (= zugrundeliegende) nicht direkt beobachtbare *Eigenschaft (oder Dimension)* ‚E‘ (latent-trait) das Testverhalten steuert. [...] Auf den Ausprägungsgrad kann aufgrund des Testverhaltens zurückgeschlossen werden. [...] Eine beobachtete Leistung wird *nicht nur durch die Fähigkeit* der Person ‚F‘ (= Personenparameter) und *die Schwierigkeit* ‚S‘ (bzw. Leichtigkeit ‚L‘) der Aufgabe (des Items) (= Itemparameter) bestimmt, sondern auch vom ‚Zufall‘ (= Summe aller unkontrollierbaren Einflüsse). [...] Im Gegensatz zur klassischen Testtheorie wird die Kovarianz zwischen den Items nicht als Abhängigkeit der Items voneinander, sondern ähn-

lich der Faktorenanalyse [...] als Ergebnis ihrer Abhängigkeit von einer gemeinsamen latenten Variablen angesehen“ (Kleiter 1990, S. 350 u. 353).

Für die empirische Bildungsforschung scheint das Rasch-Modell die gesicherten methodischen Schritte zu ermöglichen, mit denen die Struktur hinter der Oberfläche der Performanz bestimmbar wird. Erst die Bestimmung dieser ‚Tiefenstruktur‘ rechtfertigt die Behauptung, bei der Bearbeitung von Testaufgaben kämen Fähigkeitsdispositionen zum Ausdruck, die über die erfolgreiche Bearbeitung der je vorliegenden Testaufgaben hinausgehen. Würde lediglich anerkannt sein, dass sich in der erfolgreichen Bearbeitung einer Testaufgabe zeigt, dass allein diese Testaufgabe erfolgreich bearbeitet werden kann, dann wäre Kompetenz nur durch das Testen aller bekannten Anwendungssituationen nachzuweisen – also kaum oder gar nicht. Der Kompetenzbegriff im Sinne latenter Fähigkeitsstrukturen verlangt daher, dass die beobachteten Erscheinungsformen sachlogisch unter Kategorien subsumiert werden können, die vor der Untersuchung bereits verfügbar sind. Wären diese Kategorien nicht gegeben, könnte das Beobachtete nicht für etwas genommen werden, was es selbst unmittelbar nicht ist. Latente Fähigkeitsstrukturen nachzuweisen, bedeutet, das hinter den empirischen Erscheinungen liegende Wesen dieser Erscheinungen sichtbar zu machen. Dazu bedarf es der spekulativen Formulierung von Gesetzmäßigkeiten, also von Kausalverhältnissen. Das Rasch-Modell setzt deren Existenz zwar abstrakt voraus, formuliert sie aber nicht.

Die Herstellung der Messfähigkeit des Forschungsgegenstands ‚Bildung‘ geschieht durch die Reduktion des Mannigfaltigen auf ein Einheitliches. Alles, was sich sachlich einer solchen Reduktion entzieht, stellt sich, wenn es überhaupt als testrelevant gilt, als beliebiges Nebeneinander von Kompetenzen oder Kompetenzbereichen dar. Die in der Naturwissenschaft festzustellende Dynamik des Verhältnisses von Qualität und Quantität gilt daher nicht für die gegenwärtige Bildungsforschung. Würde die Quantifizierung der Daten qualitative Erkenntnisse erlauben, dann müssten die verschiedenen zu messenden Kompetenzen zueinander in wechselseitige Bedingungsverhältnisse gesetzt werden können. Solche Kompetenzmodelle konnten jedoch bisher nicht verifiziert werden, obwohl die gewonnenen Datenmengen gewaltig sind. Daher ergibt sich die Situation, dass die Bildungsforschung zwar auflistet, welche Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erworben werden sollen, aber die innere Dynamik des erwünschten Kompetenzerwerbs bleibt verschlossen. Damit ist jedoch der Technologieanspruch, der mit der exakten Vermessung von Gegenständen in der Naturwissenschaft verbunden ist, nicht zu halten. Kann dieser Technologieanspruch nicht gehalten werden, dann gibt es keinen *wissenschaftlichen* Grund, mit Erziehung technologische Vorstellungen zu verbinden. Technologie soll hier verstanden werden als ein gesichertes, reproduzierbares Verfahren, das es ermöglicht, einen

spezifischen gegebenen Zustand in einen intendierten, theoretisch antizipierten zu transformieren.

Weil die Bildungsforschung mit dem konfrontiert ist, was selbst die Voraussetzung von Forschung ist, nämlich mit dem Denken und seinen historisch bestimmten Erscheinungsformen, kann von einer Konstanz der Bedingungen, wie sie die Naturwissenschaft kennt, keine Rede sein. Die in der Sozialwissenschaft Forschenden, zu der auch die Bildungsforschung gehört, haben es mit dem zu tun, was sie prinzipiell selbst sind: zwecksetzende Wesen, die qua Verstand die Mittel zur Realisation ihrer Zwecke wählen und die gewählten Mittel in einem gesellschaftlichen Rahmen betätigen. Während in der Naturwissenschaft das Verhältnis von Forschung und Gegenstand ein Verhältnis von Subjekt zu Objekt ist, sind die Sozialwissenschaften auf ein Verhältnis von Subjekt zu Subjekt verwiesen. Die Gegenstände sozialwissenschaftlicher Forschung sind jedoch objektivierte Subjekt-Subjekt-Verhältnisse, weil die subjektiven Bestrebungen gesellschaftlichen Zwängen unterworfen sind, der gesellschaftliche Lebensprozess historischen, immer schon vorgefundenen Bedingungen unterliegt, denen die Menschen praktisch folgen ohne sie theoretisch zu begreifen, und weil die Gesellschaft in ihrer jeweiligen Verfasstheit zum einen die Instanz der Selbsterhaltung der Gattung ist, zum anderen jedoch durch die Existenz gesellschaftlicher Herrschaft bestimmt wird, deren Selbsterhaltung zur Selbsterhaltung der Gattung in einem Widerspruch steht. Der Widerspruch zwischen der Selbsterhaltung der Gattung und der Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Herrschaft erscheint in stets wechselnden, nach soziologischer Aufklärung verlangenden Verlaufsformen.

Die Konstanz der Bedingungen, die für jede Technologie unabdingbare Voraussetzung ist, kann daher hinsichtlich eines gesicherten Verfahrens, das Bewusstsein in einer bestimmten Weise zu bilden, nicht gewährleistet werden. Zu der unkontrollierten Dynamik der Gesellschaft kommen die individuellen, stets verschiedenen Bedingungen des Aufwachsens hinzu. Die gesellschaftlichen ebenso wie die individuellen Voraussetzungen von Bildung werden von der Bildungsforschung übergangen. Deshalb ist der Maßstab der Vermessung – entgegen dem Selbstverständnis der empirischen Bildungsforschung – nicht deskriptiv, durch empirische Analyse gewonnen, sondern präskriptiv, aus den Anforderungen der Gesellschaft abgeleitet und an alle Subjekte als Anspruch in gleicher Weise herangetragen. In die Modellierung dieses Anspruchs als Maßstab der Vermessung sind die objektiven Bedingungen von Bildung nicht eingegangen.

Zu den objektiven Bedingungen von Bildung gehört es, dass die Institution Schule soziale Ungleichheit als ungleiche Leistungsfähigkeit reproduziert. Soziale Ungleichheit ist Voraussetzung und Resultat schulischer Lernprozesse, sie wird durch die Untersuchungen der Bildungsforschung ebenso sichtbar gemacht wie durch die Zeugnisse und Zertifikate der Schule selbst. Indem die Bildungs-

forschung jedoch den Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit durch schulisches Lernen übergeht und diesen Umstand lediglich registriert, wird dieser Mechanismus auch zur Grundlage des Maßstabs der Vermessung, wie ihn die Bildungsforschung in ihren Untersuchungen verwendet. Hervorgebracht wird die ungleiche Leistungsfähigkeit der Schüler durch ihre formale Gleichbehandlung, die als demokratische Errungenschaft gilt. Die Gleichbehandlung unterstellt Gleichheit. Diese existiert jedoch nur als abstrakte. Alle Schüler haben gemeinsam, dass sie denkende Wesen sind, darüber hinaus sind sie durch ihre sozialen Erfahrungen unterschieden. Diese Unterschiede werden von der Schule übergangen, weshalb die Gleichbehandlung Ungleicher die ursprüngliche Ungleichheit reproduziert.⁷ In der Gleichbehandlung Ungleicher eine Verletzung des Leistungsprinzips zu sehen, hieße, strikt zwischen Leistungsermöglichung und Leistungserbringung zu unterscheiden. Einer solchen strikten Unterscheidung stehen jedoch neben der formalen Gleichbehandlung der Schüler auch noch Form und Inhalt des Unterrichts entgegen, der immer schon an den Bedürfnissen des Leistungsvergleichs ausgerichtet ist. Denn in der Schule werden nicht Erkenntnisprozesse nachvollzogen, sondern Erkenntnisresultate individuell angeeignet und somit reproduziert. Im Unterschied zu Erkenntnis- und Reflexionsprozessen lassen sich Erkenntnisresultate als quantifizierbares Maß an Wissen erfassen. Deshalb kann Lernleistung, wenn Lernen als bloße Aneignung von Wissen verstanden wird, gemessen werden. Je mehr Wissen sich der Einzelne aneignet, desto mehr Leistung erbringt er. Aus dieser Struktur kann auch eine auf Quantifizierbarkeit gerichtete Kompetenzdiagnostik nicht ausbrechen – selbst dann nicht, wenn sie betont, die Überprüfung ‚trägen Wissens‘ durch eine Überprüfung handlungsorientierter Anwendungsfähigkeiten ersetzen zu wollen: Das Verhältnis der Vermessenen zu ‚ihren‘ Kompetenzen wäre nicht weniger entfremdet als das zu irgendeinem ‚Stoff‘. Eine Angleichung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler, deren Unterschiedlichkeit auf ihren unterschiedlichen sozialen Erfahrungen beruht, wäre nur durch das Erlernen der Fähigkeit zur Reflexion möglich. Da Reflexionsprozesse nicht quantifizierbar sind, sind sie vom schulischen Unterricht weitgehend ausgeschlossen. Die Quantifizierbarkeit der Lernresultate ist die notwendige Bedingung für den von der Schule intendierten Leistungsvergleich, der gerade deshalb die Angleichung von Lernvoraussetzungen in der Schule verhindert. Auch die Untersuchungskonzeptionen der empirischen Bildungsforschung beruhen auf diesem durch die Schule vermittelten Mechanismus und haben ihn gerade nicht zum *Gegenstand*.

4. Die in den Voraussetzungen der empirischen Bildungsforschung notwendig angelegte Darstellungsform der Resultate: Ranglisten

Abschließend noch einige Bemerkungen zum Zusammenhang von Forschungskonzeption und Darstellung der Forschungsergebnisse. Die Darstellungsform der Forschungsergebnisse empirischer Bildungsforschung ist von vornherein in der Untersuchungskonzeption angelegt. Denn die operative Skalierung des jeweiligen Maßstabs der Untersuchung bestimmt, was schließlich als Resultat allein noch sich zeigen kann. Die eindimensionale Rasch-Skala, die in TIMSS und PISA Verwendung fand, kann als Forschungsergebnis nichts anderes zeigen als eine Rangfolge von Probanden oder Probandenclustern. Über den jeweiligen Rangplatz entscheidet das ausgewählte Leistungsmerkmal oder die Zusammenfassung von mehreren, auch disparaten Merkmalen. Dass die Darstellung der Forschungsergebnisse als Rangfolge nicht nur eine für die nichtfachliche Öffentlichkeit bestimmte Darstellungsform ist, sondern das Programm empirischer Bildungsforschung konstituiert, darauf hat Joachim Wuttkke zu Recht hingewiesen: Um „PISA immanent zu kritisieren, lasse ich mich auf gewisse Prämissen ein, aus denen sich unvermeidlich die Konstruierbarkeit von Ranglisten ergibt. Die *Bewertung* von Ranglisten als ein Spiel [Wuttkke bezieht sich hier auf eine Formulierung von Klaus Klemm, T. F.] ist hingegen keine legitime Position für jemanden, der als Mitglied des wissenschaftlichen Beirats für PISA mitverantwortlich ist – umso mehr als die Ranglisten keine Marginalie sind, sondern eine so zentrale Stellung haben, dass es das ganze Unternehmen ohne sie nicht gäbe“ (Wuttkke 2007, S. 104). Erst die Rangfolgendarstellung ermöglicht die Verwendung der Forschungsergebnisse als „Prozess- und Ertragsindikatoren“ für die „Funktions- und Leistungsfähigkeit“ verschiedener nationaler Bildungssysteme, was als „primäre Aufgabe“ von PISA angegeben wird (Dt. PISA-Konsort. 2003, S. 12).

Trotz der oben umrissenen Probleme, die die Bildungsforschung mit der Erzeugung von Ranglisten hinsichtlich einer konsistenten wissenschaftlichen Darstellung hat, werden solche Programme unbeirrt fortgesetzt – und zwar fortgesetzt ohne sich auf die gezeigten Probleme einzulassen, sie zu bearbeiten und Konsequenzen daraus zu ziehen. Soll für dieses Verhalten nicht allein fachwissenschaftliche Blindheit gegenüber dem gesellschaftlichen Zusammenhang, in den das wissenschaftliche Tun eingebettet ist, verantwortlich gemacht werden, dann muss angenommen werden, dass die empirische Bildungsforschung die eigenen wissenschaftlichen Maßstäbe an äußeren, heteronom bestimmten Zwecken relativiert, sich allein als Mittel für diese Zwecke bewähren will. Solche Zwecke können nur den gesellschaftlichen Sphären der Politik und der Ökonomie entstammen. Dort herrschen Zwecke, die darauf gehen, noch jedem anderen Bereich der Gesellschaft eine ihnen gemäße Funktionalität aufzuprägen. Vor diesem Hin-

tergrund zeichnen sich die Konturen eines ‚Modernisierungsprogramms‘ im Bildungswesen ab, das sich *scheinbar* auch auf die bürgerlich-aufklärerische Tradition berufen kann:

„Eine Reihung verbindet den Gestus der Objektivität und Unbestechlichkeit mit einer unschlagbaren Weltorientierung: wissen, wo die Besten sind. Die Rangliste bestätigt das Urvertrauen in eine hierarchische Weltordnung, das durch keine Revolution erschüttert werden konnte. Selbst ist die Rangliste allerdings darin vom demokratischen Geist durchdrungen, daß sie treuherzig suggeriert, daß keine Reihung unveränderlich ist. [...] Zumindest ihrer Ideologie nach verkündet die Rangliste, daß jeder es schaffen könne, die Nummer Eins zu werden oder zumindest, wie das Mantra der neuen Religion lautet, im internationalen Spitzenfeld zu landen. Vor allem aber hat sich im Ranglistenwahn ein egalitäres Prinzip in seiner pervertierten Form erhalten: Es gibt nichts, was nicht gereicht werden kann. Vor der Rangliste sind alle gleich“ (Liessmann 2008, S. 78).

Hinter dem demokratischen Schein der Rankings – der schon deshalb bloßer Schein ist, weil es in den Debatten über die ‚Qualitätsentwicklung‘ im Bildungswesen weder um eine inhaltliche Bestimmung von Bildung geht noch um die objektiven, institutionellen Bedingungen, die ein wie auch immer bestimmter Begriff von Bildung für seine Realisierung braucht –, hinter diesem Schein zeigt sich die Idealisierung des die Gesellschaft bestimmenden universalen Tauschprinzips, das nun auch dort den Modus des gesellschaftlichen Verkehrs der Menschen bestimmen soll, wohin es der eigenen Logik nach gar nicht reicht:

„Keine Reihung versteht sich jedoch von selbst, keine Rangliste fällt vom Himmel, gerade die Ideologie des freien Marktes erfährt im Ranking ihren Widerspruch und ihre Korrektur. Funktionierte der freie Markt in der Brutalität, die von vielen beschworen wird, wären Rankings überflüssig, da der Markt ohnehin als jene Instanz fungierte, die über Erfolg und Mißerfolg, Durchsetzungskraft und Schwäche entscheidet. [...] Die unsichtbare Hand des Marktes würde unerbittlich die Reihung vornehmen. [...] Nicht darauf zu warten, wie der Markt entscheidet, sondern diese Entscheidung antizipieren, ja ersetzen zu können, suggeriert die Rangliste ebenso, wie sie den Markt dort nur simuliert, wo dieser gar nicht existiert. [...] Rankings fungieren als ziemlich primitive, aber höchst wirksame Steuerungs- und Kontrollmaßnahmen, die dem Bildungsbereich noch das letzte Quentchen Freiheit austreiben sollen, das ihm als Relikt humanistischer Ideale geblieben ist“ (Liessmann 2008, S. 79 f. u. 87).

Ranglisten als Resultate des Vergleichs und des Wettbewerbs versprechen dem Einzelnen Orientierung in einer rational immer weniger zu durchdringenden (sozialen) Welt; sie sind für das Individuum ein wirkungsvolles Instrument, der allzu oft als Last empfundenen, jedoch nach wie vor erhobenen Forderung nach Mündigkeit und Autonomie einerseits nachzukommen, diese ‚Last‘ jedoch ande-

rerseits durch die objektivierte Hierarchisierung von Handlungsmöglichkeiten zu erleichtern – daher ihre Popularität. Gleichzeitig fungieren Rankings auch als Herrschaftsinstrument: Sie erlauben unter den Bedingungen der fortschreitenden Überflüssigkeit einer wachsenden Zahl von Menschen für das ökonomische Wachstum die Fortsetzung der bürgerlichen Konkurrenz mit anderen Mitteln; neben die Konkurrenz um die Produktion und Akkumulation von Mehrwert tritt in einem qualitativ neuen Ausmaß die Konkurrenz um Gratifikationen und um die Vermeidung von Sanktionen. Der enorme organisatorisch-planerische Aufwand, mit dem Rankings heute ins Werk gesetzt werden, bekundet aber gerade das Gegenteil von dem, was er bezwecken soll: Gezeigt wird nicht die Unverzichtbarkeit der in den Ranglisten zum Ausdruck kommenden Konkurrenz, sondern die Planung marktförmiger Anarchie offenbart ihren ganz praktischen Widersinn.

Anmerkungen

- 1 Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang die Begriffsbestimmung Eckhard Klieemes: „Zusammenfassend werden Kompetenzen [...] als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen, definiert. Diese Verwendung des Kompetenzbegriffs deckt sich auch mit der in den großen internationalen Schulleistungsstudien (PISA, TIMSS, PIRLS). Mit dieser Arbeitsdefinition werden zwei wesentliche Restriktionen vorgenommen: Zum einen sind Kompetenzen funktional bestimmt und somit bereichsspezifisch auf einen begrenzten Sektor von Kontexten bezogen. Zum anderen wird die Bedeutung des Begriffs auf den kognitiven Bereich eingeschränkt, motivationale oder affektive Voraussetzungen für erfolgreiches Handeln werden explizit nicht mit einbezogen“ (Klieme u.a. 2007, S. 7).
- 2 „Chomskys Ziel war der Entwurf einer Grammatik, die quasi ein kybernetisches Modell dieser Sprachproduktion darstellte: Mit einer bestimmten Menge präzis formulierter Regeltypen, Regeln und ihrer Verwendungsbedingungen sollte es möglich sein, alle grammatischen richtigen („wohlgeformten“) Sätze einer Sprache zu erzeugen, bzw. in ihrer Struktur zu beschreiben. Dieses Erzeugungsmodell (die *generative Grammatik*) sollte in gewisser Weise die Fähigkeit eines native speakers abbilden (bzw. ihr äquivalent sein), mit den begrenzten Mitteln der Grammatik unendlich viele (gramm. richtige) sprachliche Äußerungen zu produzieren. „Für den grammatischen Regelapparat im Kopf eines native speakers führte Chomsky den Begriff der sprachlichen *Kompetenz* ein; diese bezeichnet den individuellen Besitz der Spracherzeugungsregeln, die sich der Mensch im primären Spracherwerbsprozess angeeignet hat. [...] Als Komplementärbegriff zu *Kompetenz (competence)* führte Chomsky den Begriff der *Performanz (performance)* in die Sprachwissenschaft ein und definierte ihn neu: Performanz umfaßt nach Chomsky die Anwendung des inneren Regelapparates, d.h. die Erzeugung von Sätzen, und zwar unter bestimmten situativen Bedingungen. Diese Bedingungen werden vor allem als Störfaktoren bei der Sprachproduktion aufgefaßt: beim Sprecher begrenztes Gedächtnis, Zerstreuung, Änderung seiner sprachlichen Strategien oder Intentionen; bezogen auf die Situation störende Einflüsse wie

- Lärmquellen, Dazwischenreden u.ä. Die Sprachproduktion eines native speakers unterliegt also (im allg.) Performanzbedingungen, die die Anwendung des generativen Regelsystems beeinflussen, stören, verändern. [...] *Kompetenz* bezieht sich also auf Sprache als mentalen Besitz und virtuelle Fähigkeit, *Performanz* auf Sprechen, d.h. auf die Sprachverwendung unter dem Einfluß von individuellen und situativen Bedingungen und (Stör-)Faktoren“ (Volmert 1999, S. 16 f.).
- 3 Vgl. in diesem Zusammenhang Hartmut Rosas These, wonach die Spätmoderne zum Erfolgskriterium im Kampf um Anerkennung perpetuierte Performanz im beschleunigten Wettbewerb statt sicherer sozialer Positionen mache (vgl. Rosa 2009, S. 47 f.).
 - 4 Gerade im Kontext politischer Bildung spielt die Dimension der Partizipationskompetenz eine zentrale Rolle. Freilich darf sie nicht so verstanden werden, dass erst sie über das *Recht* entscheidet, zu partizipieren. Das Recht auf Partizipation allein bleibt jedoch leere Hülle, wenn ihm nicht die reale (auch materielle) Fähigkeit entspricht, tatsächlich zu partizipieren. Die Verweigerung des Rechts auf Partizipation im politischen Kontext wäre ein klassischer Fall von Demokratieeinschränkung, etwa durch Zensus. Der Verzicht auf die reale Befähigung, Partizipationsrechte wahrzunehmen, würde in postdemokratische Lethargie führen.
 - 5 „Messen [...] heißt zählen, wieviel Einheiten einer Standardmenge [...] die zu messende [...] Größe besitzt“; „man [bezieht] die zu zählende Gesamtheit elementweise auf eine andere Menge“ (Bernal 1961, S. 25).
 - 6 „PISA ist eine international standardisierte Leistungsmessung“ (Dt. PISA-Konsort. 2001, S. 17).
 - 7 Das gegliederte Schulsystem scheint, wenn auch schematisch, die Ungleichheit der Individuen zu berücksichtigen. Das ist jedoch deshalb bloßer Schein, weil die Verteilung auf die Schultypen der Sekundarstufe bereits die Gleichbehandlung Ungleichheit in der Primarstufe zur Voraussetzung hat.

Literatur

- Benner, Dietrich: Unterricht – Wissen – Kompetenz. Zur Differenzierung zwischen didaktischen Aufgaben und Testaufgaben. In: Ders. (Hg.) Bildungsstandards – Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn.2007.
- Bernal, John Desmond: Die Wissenschaft in der Geschichte. Berlin 1961.
- Bürgin, Julika: Ausflug in die Welt der Kompetenzen. In: Kurzer, Brigitte u. a. (Hrsg.): Bildung ist der Rede wert. Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Supplement der Zeitschrift Sozialismus 9/2006.
- Chomsky, Noam: Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a. M. 1969.
- Dammer, Karl-Heinz: Zur Integrationsfunktion von Bildung und Erziehung. Historisch-systematische Studie zu einem „blinden Fleck“ der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik. Hamburg 2008.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003.

- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/ Main 1994.
- Kleiter, Ekkehard F.: Lehrbuch der Statistik in KMSS. Band 1/2: Niedrig-komplexe Verfahren. Weinheim 1990.
- Klieme, Eckart u. a.: Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn/ Berlin 2007.
- Klieme, Eckart/ Hartig, Johannes: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2008.
- Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München/ Zürich: Piper 2008.
- Riß, Karsten/ Overwien, Bernd: Globalisierung und politische Bildung. In: Lösch, Bettina/ Thimmel, Andreas: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/ Ts. 2010.
- Rosa, Hartmut: Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik. Frankfurt/ Main 2009.
- Volmert, Johannes: Grundkurs Sprachwissenschaft. München 1999.
- Wuttke, Joachim: Die Insignifikanz signifikanter Unterschiede: Der Genauigkeitsanspruch von PISA ist illuso-risch. In: Jahnke, Thomas/ Meyerhöfer, Wolfram (Hrsg.): PISA & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/ Berlin 2007.